



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Wychowanie przez poezję

**Author:** Katarzyna Krason

**Citation style:** Krason Katarzyna. (2008). Wychowanie przez poezję. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), "Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980). T. 1" (S. 215-238). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Wychowanie przez poezję

KATARZYNA KRASON

## O wychowaniu przez literaturę — widzenie pedagogiczne

Literatura ukierunkowana ku dziecku może ukazywać drogi rozwiązania trudnych sytuacji, jeśli uruchomi szereg psychologicznie uzasadnionych prawidłowości odbioru.

Istotnym momentem staje się poszukiwanie osobistych konotacji, odwoływanie się do asocjacji tkwiących w doświadczeniu, w dziecięcych oczekiwaniach. Tekst poetycki skierowany ku dziecięcemu odbiorcy winien być zatem odniesiony do czytelnika, jego świata i zgodny z jego punktem widzenia. Takie przedstawienie wizji literackiej — z pozycji dziecka, które z zainteresowaniem i zdziwieniem przygląda się otaczającemu je światu, Roger Caillois określił mianem „paidii”<sup>1</sup>. Prowadzi ona w konsekwencji do spojrzenia w głąb własnej psychiki i wyjaśnienia sensu dla siebie, a więc i lepszego poznania własnego „ja” zrozumienia i zaakceptowania. Mówimy tu o elementach samorozumienia czytelnika w obliczu tekstu, fikcja literacka bowiem pozwala zobaczyć siebie niejako z dystansu, niezbędnego dla uzyskania krytycznej samowiedzy<sup>2</sup>, a czytelnik wydobywa z utworu to, co odnosi się do „bycia w świecie”, czyli do świata rzeczywistego<sup>3</sup>. Rozpoznawanie owego świata — o czym pisze Hans-Georg Gadamer — jest dostrzeganiem przez odbiorcę trwałej postaci rzeczy, oczyszczonej z przypadku, a także poznaniem samego siebie. „Każde rozpo-

---

<sup>1</sup> R. Caillois, cyt. za: B. Żurkowski: *W świecie poezji dla dzieci*. Kraków 1999, s. 131.

<sup>2</sup> P. Ricoeur: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Tłum. P. Graff, K. Rosner. Warszawa 1989, s. 177.

<sup>3</sup> M. Heidegger: *Bycie i czas*. Przeł. B. Baran. Warszawa 1994.

znanie jest doświadczeniem rosnącego oswajania, a przecież wszelkie [...] doświadczenia świata są w końcu formami naszego oswajania ze światem"<sup>4</sup>. Doświadczenie zaś sztuki (w naszym wypadku literatury) to porządkowanie wciąż od nowa tego, „co nam się rozpada”<sup>5</sup>. To pomaga czytelnikowi poradzić sobie w aktualnym momencie życia dzięki grze wyobraźni i odnalezieniu własnego podobieństwa w sytuacji przedstawionej w dziele.

Nastawiając się na odbiór tekstu oraz „poddając się refleksji czytelnik i interpretator doświadcza przemiany zainspirowanej obrazami [...], wzbogacając swoją osobowość”<sup>6</sup>. Zenon Waldemar Dudek zastanawia się również nad relacją pomiędzy czytelnikiem, żywym uczestnikiem kultury, a przekazem dzieła. Uznaje, że uniwersalna, psychologiczna warstwa utworu winna mówić odbiorcy o istotnych dla niego dylematach i kluczowych kwestiach kultury<sup>7</sup>.

Jeśli posłannictwa literatury upatrywać będziemy w rozwiązywaniu na jej kanwie egzystencjalnych problemów czytelnika<sup>8</sup>, wybierającego znaczenia dostosowane do własnych potrzeb czy sytuacji<sup>9</sup>, wówczas wychowawczych walorów poezji szukać będziemy głównie w możliwości uwalniania go od napięć za sprawą zaspokajania potrzeb: kompensacji, tożsamości i wzoru.

Zaspokojenie przez kompensację pozwala czytelnikowi przenieść się w inny świat, uciec od tego, co trudne do zniesienia. Polega ono bowiem na przyjmowaniu na siebie ról przeciwnych wobec tych, które przeżywa się w świecie rzeczywistym<sup>10</sup>. Dzieci mało odważne, niezaradne, z rozmaitymi kompleksami

<sup>4</sup> H.-G. Gadamer: *Sztuka i naśladownictwo*. W: Idem: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa 2000, s. 151.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 156.

<sup>6</sup> Z.W. Dudek: *Słowo wstępne*. W: *Psychologia literatury. Zaproszenie do interpretacji*. [Red. J. Karpowicz]. Warszawa 1999, s. 10.

<sup>7</sup> Z.W. Dudek: *Spotkanie z Animą*. W: *Psychologia literatury...*, s. 101.

<sup>8</sup> Pisał o tym B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa 1996; zob. też: K. Krasoń: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wsparciu rozwoju dziecka*. Kraków 1999, s. 10.

<sup>9</sup> Kenneth Goodman powie nawet, że uczenie się stanie się łatwiejsze, kiedy będzie współbrzmiało z potrzebami odczuwanymi przez dziecko, zob. K. Goodman: *What's Whole In Whole Language?* London 1986, s. 18.

<sup>10</sup> J. Papużyńska: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa 1982, s. 212. Niektórzy autorzy dostrzegają zamiast potrzeby kompensacji swoiste pojętą postawę czytelniczą kompensacyjną, utożsamiając ją z potrzebami emocjonalnymi realizowanymi w kontakcie z literaturą. Oprócz nich wyodrębniają postawy ludyczne, skoncentrowane na regeneracji psychicznej, ale bez zamiarów kompensacyjnych. Taka koncepcja wydaje się jednak mało przekonująca, zwłaszcza jeśli przyjmie się perspektywę wspierającą i hermeneutyczną. O postawach kompensacyjnych i ludycznych pisze: V. Obert: *Od metodologicznych problemów k antropocentryczno-kulturowej koncepcji vyučování literatury*. Tłum. M. Stankiewicz. W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków 1999, s. 119. Inną koncepcję postawy czytelniczej znaleźć można w opracowaniu Jana Polakowskiego, który koncentruje się na uchwyceniu jej trzech komponentów: emocjonalno-motywacyjnego,

chętnie będą szukały w postawach literackich bohaterów zachowań kompensujących ich własne braki<sup>11</sup>.

Odbiorca tekstu w ten sposób uzyskuje budzącą nadzieję informację zwrotną, swoisty *feed-back*, że i w jego skomplikowanych relacjach z otoczeniem może dokonać się przełom przynoszący ulgę<sup>12</sup>. Nadzieja ta z jednej strony działa kompensująco, z drugiej zaś zachęca do własnego działania i przezwyciężania problemów.

Oczekiwanie drogowskazu, a więc i wzoru postępowania — to z pewnością zasadnicza (oprócz kompensacji) potrzeba, generująca chęć czytania. Identyfikacja i oparta na niej potrzeba tożsamości oraz wzoru zachowania, realizowana za sprawą recepcji literatury, utwierdzą czytelnika w przekonaniu, że nie jest odosobniony w przeżywaniu rozmaitych zawirowań. Potrzebę tożsamości można określić jako „poszukiwanie zdarzeń, losów życiowych, postaw i poglądów identycznych lub przynajmniej podobnych do postaw i biografii czytelnika”<sup>13</sup>.

Obie potrzeby ujawniają również odbiorcy świadomość własnej odrębności, a to z kolei wprowadza go w niełatwy krąg problemów społeczno-ludzkich, pojawia się potrzeba afiliacji, przynależności do społeczeństwa<sup>14</sup>. Mamy tu też na myśli partycypację<sup>15</sup>, która uwypukla znaczenie socjalizujące. Czytelnik, przeżywając losy postaci literackiej, włącza się w życie innych osób, ma poczucie uczestniczenia i łączności ze społeczeństwem oraz uczucia altruistyczne. Wiele lat temu dostrzegała już tę prawidłowość M. Walentynowicz<sup>16</sup>, natomiast M. Czermińska uznawała wręcz, że „nauka rozumienia poezji to nauka rozumienia człowieka”<sup>17</sup>, a tekst wiersza staje się niejako medium tego porozumienia.

„Układ stosunków społecznych w grupie ukazuje dziecku porządek świata, jego uwarunkowania. Jest miniaturą społeczności dorosłych, z jej podziałem

---

poznawczego i behawioralnego. Taka wizja tożsama jest z psychologiczną teorią kształtowania się postaw w ogóle. Zob. J. Polakowski: *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań — próby diagnozy*. Kraków 1980, s. 90 i n.

<sup>11</sup> S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa 1998, s. 11.

<sup>12</sup> M. Garlak-Niedziółka: *Wartości wychowawcze baśni dla dzieci młodszych*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów 1997, s. 115.

<sup>13</sup> J. Papużyńska: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa...*

<sup>14</sup> A. Karlińska-Włodarczyk: *Kształcenie literackie w systemie edukacji początkowej*. Opole 1991, s. 36.

<sup>15</sup> J. Andrzejewska: *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*. „Studia o Książce” 1989, T. 18, s. 35.

<sup>16</sup> M. Walentynowicz: *Podstawy czytelnictwa powszechnego*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1970.

<sup>17</sup> M. Czermińska: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1992, s. 203.

ról, hierarchią. Stanowi na ogół obszar dość trudny do ujarzmienia, skomplikowany, bo rządzący się po raz pierwszy zależnościami, w których jednostka musi dostosować się do ogólnych reguł. To powoduje zrozumiałą dezorientację kilkulatka, tłumaczenie, werbalizowanie zasad współżycia często nie przynosi właściwych rezultatów. Co innego, kiedy użyjemy metafory literackiej<sup>18</sup>. Kenneth Burke uważa nawet, że bez pomocy literatury trudno byłoby pojąć wiele wydarzeń, jakich jesteśmy uczestnikami. Teksty pozostające w świadomości wzbogacają nasze doświadczenia związane z interakcjami międzyludzkimi<sup>19</sup>. Wartości przekazywane przez utwory literackie spełniają funkcję stabilnych podpór indywidualnej moralności odbiorcy, gdyż nie są percypowane jako przymus, zwyczajna perswazja, lecz jako metaforyczny bedeker dla decyzji podejmowanych swobodnie i według własnego rozeznania<sup>20</sup>.

Literackie wychowanie społeczno-moralne staje się swoistą, opartą na przenośni i własnym odkrywaniu wartości, szkołą przetrwania w grupie, dostarczając wielu modeli związków i relacji interpersonalnych w środowisku najbliższym czytelnika. Wiele o tym już napisano, wystarczy sięgnąć po książki Krystyny Duraj-Nowakowej czy Elżbiety Szeffler<sup>21</sup> — zawsze na pierwszym planie kształtowania sylwetki społeczno-moralnej wymieniana jest treść utworu, koniecznie niosąca przesłanie etyczne. Z pewnością ma ona niebagatelny wpływ na propedeutyczne przygotowanie do kształtowania się powinności moralnej dziecka<sup>22</sup>.

Czytelnik za pośrednictwem literatury podlega procesowi uczenia się; proces ów ma charakter głównie emocjonalny, a jego celem jest rozbudzanie wrażliwości<sup>23</sup>. Dziecko szuka też bohatera, co już wcześniej powiedziano, z którym może się identyfikować i za sprawą którego może stać się „uczestnikiem przedstawianych zdarzeń i bezpośrednim adresatem wypowiedzianych kwestii”<sup>24</sup>. Identyfikacja polegać będzie zatem na odwzorowaniu cudzych

<sup>18</sup> K. Krasoń: *Antropomorfizowany obraz interakcji jako literacka propedeutika więzi*. W: *Sesamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Red. A. Baluch, K. Gajda. Kraków 2001, s. 111.

<sup>19</sup> Zob. K. Burke: *Literature as equipment for living*. In: *Drama: Principles and Plays*. Ed. T.W. Hatten. New York 1976.

<sup>20</sup> B. Beil: *Dziecko grzeczne i niegrzeczne. Dlaczego dziecku potrzebne są wartości?* Tłum. A. Czarnocki. Warszawa 2000, s. 13.

<sup>21</sup> K. Duraj-Nowakowa: *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*. Kraków 1998; E. Szeffler: *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz 1998.

<sup>22</sup> Relacja pomiędzy literaturą a kształtowaniem sfery moralnej uczniów stała się tematem wspomnianej już pracy K. Duraj-Nowakowej: *Kształtowanie pojęć...*, s. 52–67.

<sup>23</sup> M. Kielar: *Dziecko jako odbiorca literatury*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Żurkowski. Warszawa—Poznań 1989, s. 236.

<sup>24</sup> A. Baluch: *Co to jest poezja — czyli o stopniach poetyckiej edukacji*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej...*, s. 197.

stanów psychicznych, a co za tym idzie — przejmowaniu postaw postaci literackiej, jej ideałów i wartości<sup>25</sup>. Urie Bronfenbrenner nazywał to dość specyficznie, ale wydaje się, niezwykle adekwatnie „zarażaniem się zachowaniem”<sup>26</sup>. Dziecko kopiuje zachowania obserwowane w tekście, dochodzi wówczas do naturalnej interakcji (*tutorial interactions*) — o charakterze ucącym — między obserwowanym obiektem a dzieckiem<sup>27</sup>. To ważne zwłaszcza dla małego odbiorcy, który poszukuje wzorców jako źródeł informacji na temat sensu własnego życia<sup>28</sup>.

Doświadczając uczuć w kontakcie z literaturą, o czym pisze wspomniana już Maria Dudzikowa<sup>29</sup>, można przekształcić je w trwały stan psychiczny, ułatwiający modyfikację własnych zachowań. Na tym polega z pewnością idea wychowawczego potencjału tekstu, o którym w niniejszym artykule mówimy.

## Poetyckie poszukiwania wartości w świecie dziecięcym

Świat wartości we współczesnej poezji dla dzieci jest zauważalny, choć sposoby realizacji zamierzeń wychowawczych nie są oryginalne. Idea wychowania przez poezję tkwi bowiem swymi korzeniami w koncepcji dwóch najwybitniejszych twórców z początku ubiegłego wieku: Juliana Tuwima i Jana Brzechwy<sup>30</sup>. Jedna z poetek przyznaje się wprost do proveniencji własnej poezji: „Chociaż lat niewiele mam, Jana Brzechwę dobrze znam!”<sup>31</sup>.

<sup>25</sup> M. Dudzikowa: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa 1987, s. 165.

<sup>26</sup> U. Bronfenbrenner: *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*. „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1.

<sup>27</sup> Por. D. Wood: *Společné interakce jako tutoring*. W: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań 1995, s. 216.

<sup>28</sup> Por. M. Dudzikowa: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo...*, s. 174. Wiele cennych spostrzeżeń dotyczących poszukiwań sensu życia przez młodych wychowanków znajdziemy w: Eadem: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa 1985.

<sup>29</sup> Zob. Eadem: *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa 1978, s. 153—154. Książka ta — choć osadzona w zupełnie odmiennych realiach politycznych lat siedemdziesiątych — porusza kwestie uniwersalne w rozumieniu wychowania, których rangę można odnotować niezależnie od głoszonych idei i porządku społecznego. Dlatego okazuje się także znacząca w naszych rozważaniach.

<sup>30</sup> Szerzej czytaj w: K. Krasoń: *Malowniczy most do poezji...*

<sup>31</sup> A. Frączek: *Wiersze Pana Jana*. W: Eadem: *Słoń na hulajnodze*. Warszawa 2005, s. 100.

Można też wskazać na kilka cech wspólnych, które łączą dzisiejszą — nazwijmy to — aksjologiczną lirykę właśnie z wierszami obu autorów. Wymieńmy choćby genologię konstrukcji bajeczek dziecięcych<sup>32</sup>, łączących w sobie elementy bajek ezopowych, podanych w rymowanej formie, z rozbudowaną strukturą dialogową, będącą rodzajem dramatyzowanej scenki, rozgrywającej się w bliskich dziecku obszarach. Innymi wspólnymi cechami są: humor sytuacyjny, słowny i postaci, afirmacja dziecięcego świata, przeżyć, potrzeb, zabaw i marzeń, bohaterowie, którymi są częstokroć zwierzęta, rośliny czy przedmioty. Ulegają one personifikacji, przejmują ludzkie cechy, co ściśle wiąże się z dziecięcą skłonnością do animizacji i antropomorfizacji. Pozostałe wyznaczniki tej twórczości to konkretność obrazu, prostota słów, wyrażania, nieskomplikowana budowa tekstu, układy rymowe i jednocześnie wprowadzenie intelektualnego żartu. To także dziecięcy sposób ujęcia rzeczywistości, komizm czerpany z ukazywania „świata na opak”<sup>33</sup>, który umyka zdrowemu rozsądkowi dorosłych. Dzięki temu poezja nie staje się prostym i natrętnie podanym zbiorem przepisów, jak należy postępować (tak jak uczyniłby to Jachowicz), ukazuje jedynie określone aspekty rzeczywistości, nieco przerysowanej, ale czytelniejszej.

Odbiorca winien być zatem aktywny, sam dokonuje wyboru, oceniając, co jest dobre, a co złe<sup>34</sup>, staje się świadomy realiów i otaczających go wartości. Wiemy już — od czasów poetów Jana i Juliana, że właśnie takie antypedagogiczne poetyckie obrazy, ukazane i podporządkowane zabawie<sup>35</sup>, są niezastąpionym instrumentem oddziaływania na osobowość najmłodszych. Widać to najwyraźniej w pierwszym z analizowanych tu obszarów, nazwanym liryką perswazyjną.

### Liryka perswazyjna, czyli antywartości wyśmiane

Perswazja, czyli przekonywanie o słuszności postępowania zgodnie z przyjętymi społecznie zasadami, stosowana jest często we współczesnym aksjo-

<sup>32</sup> Na temat tego gatunku, który wyodrębnił Jerzy Cieślowski zob. Idem: *Bajeczka dziecięca. (Próba określenia gatunku)*. W: Idem: *Literatura osobna*. Wybór R. Waksmund. Warszawa 1985, s. 75.

<sup>33</sup> Wiele o mechanizmach ukazania świata wywróconego do góry nogami pisze A. Szóstak: *Dzieciocy „świat na opak” we współczesnej poezji dla dzieci*. W: *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*. Red. U. Chęcińska. Szczecin 1994, s. 194—205.

<sup>34</sup> Por. A. Baszkowski: *Sztuka pisania dla dzieci*. „Fakty” 1978, nr 4, s. 10.

<sup>35</sup> Pisze o tym B. Żurkowski: *Świat wartości w polskiej poezji dla dzieci*. W: *Dziecko i jego światy...*, s. 87.

logicznym nurcie poezji. Modelem jest antywzór — zaprzeczenie wartościom. Dobrym przykładem będzie tu niewątpliwie wiersz *Niebieski ptak*<sup>36</sup>:

Dziś opowiem Wam o Staszku,  
Pewnym bardzo cwany ptaszku:  
[...]

Opis podmiotu lirycznego wskazuje, że nie ma on ptasiej natury, jedynie wiersz onomastycznie nawiązuje do ptasich realiów. Wszystkie nazwy ptasie oznaczono w tekście oryginalnym kursywą, aby uwypuklić słowną zabawę poetki oraz jej skłonność do wykorzystania wieloznaczności słów, co także może mieć wymiar edukacyjny, kiedy omawiać będziemy z uczniami np. znaczenie epitetu. Staś nie jest ani „rannym ptaszkiem”, wciąż marudzi, „osowiały” siedzi w szkole, ani do nauki się nie kwapi, ściąga na klasówce. Mimo to wydaje się z siebie bardzo zadowolony:

Lecz o dziwo! Co za traf!  
Dumny z siebie jest jak paw!  
[...]  
Wnet znudziła mu się szkołka,  
Już by pewnie obrósł w piórka...  
[...]  
Staś świadectwo wziął do ręki  
I aż zapiał od udręki...  
„Skąd u mnie takie złe stopnie?!  
A niech to wszystko gęś kopnie!”

Antywzór rozbawia czytelnika, ale przede wszystkim ma przekazać zawołaną informację, jak postąpić właściwie. Podobnie czyni imiennik bohatera obdarzonego cechami ptasimi — kolejny Staś:

Ile kleksów jest w zeszycie,  
ile proc zrobionych skrycie,  
ile ptasich jaj wybranych,  
ile bazgrot „zdobi” ściany,  
ile wspomnień po wagarach  
[...]  
— tyle razy Staś przyrzekał,  
Że poprawi się nareszcie!<sup>37</sup>

Szkoła to miejsce, gdzie ujawniają się — niestety — nienajchlubniejsze instynkty niektórych uczniów, oprócz leniuchów, obiboków, rozrabiaków

<sup>36</sup> A. Frączek: *Niebieski ptak*. W: Eadem: *Co ja plotę*. Warszawa 2003, s. 17.

<sup>37</sup> W. Ścisłowski: *Ile*. W: Idem: *Pożegnanie lokomotywy*. Poznań 1973, s. 13.



i wagarowiczów spotyka się też specyficzne okazy „niesubordynatów”, jak np. w wierszu *Rozbrykonie*. Mają stopy zamiast kopyt, gubią notorycznie czapki. Niezadowoleni nauczyciele nie potrafią zastosować skutecznych metod ujarznienia tych „stworów”, jedynie surowo patrzą i wołają:

— Marsz do sali!  
Straszenieście się rozbrykali!<sup>38</sup>

Trudno jednak odmówić tym „stworom” swoistego uroku. Pozbawić małe dzieci potrzeby ruchu, to jak zabronić im oddychania. Problem jednak w tym, że szkoła raczej preferuje jednostki niemobilne. Rozbrykonie nie mają zatem — jak poprzedni bohaterowie — pejoratywnej konotacji. To nie liryczne potępienie ucznia, a raczej portret bezradnego pedagoga.

Satyrycznej, poetyckiej kreacji nie uniknęli także dojrzały osobnicy, bo ukazanie dorosłych jako wątpliwych wzorców postępowania, jako nosicieli wad zaspokaja dziecięce pragnienie przewyższenia rodziców<sup>39</sup>, a jednocześnie oddziałuje wychowawczo (piętnowanie złego zachowania w ogóle). Najciekawszy chyba przykład dość odrażającego, już pełnoletniego brudasza odnajdziemy w przeżabnym wierszu *Buty*:

Wczoraj w Warszawie jednemu panu  
buty uciekły sprzed tapczanu  
[...]<sup>40</sup>.

Stało się tak z powodu wyraźnych zaniedbań higienicznych — pan bowiem z uporem omijał sklepy z pastą, nie odkurzał gałgankiem powierzchni butów, przeciwnie zaniedbywał je, rzucał nimi, gdzie popadło, wiązał sznurowadło w supeł. Ożywione trzewiki przeżywały z tego powodu ogromne traumatyczne zawirowania, rzec można, iż wpływało to na ich poczucie własnej wartości — wstydyły się wielce, bo inne buty nazywały je brudasami. W efekcie służba u niegodziwego pana im obrzydła i spektakularnie uciekły:

Sama widziałam, więc wam mówię —  
pan pędził boso za obuwiem,  
a tłum przechodniów w czystych butach  
kiwał głowami: — Dobrze mu tak!...

Konkluzja sankcjonująca stosowność kary ma silny wydźwięk dydaktyczny. Stanowi niewątpliwie przestrożę, nawiązuje też do dziecięcego poczucia

<sup>38</sup> J. Papużyńska: *Rozbrykonie*. W: Eadem: *Pod bajdulem i inne wiersze*. Łódź 2002, s. 31.

<sup>39</sup> Zob. B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne...*

<sup>40</sup> W. Chotomska: *Buty*. W: Eadem: *Dlaczego cięć ogonem miele*. Warszawa 1973, s. 21.

moralności, stąd „dobrze mu tak” rozumiane zostaje jako rewanż, wyrównanie rachunków, a więc rozwiązanie sprawiedliwe.

Problemy higieniczne ma również kolejna — tym razem antropomorfizowana — bohaterka: kolorowa krowa. Jej przypadłość wynikała z cech osobniczych gatunku. Krowa była bowiem „kolorowa” z powodu różnych brudzących specyfików, jakie napotykała na pastwisku. Zaniepokojona kontaktuje się z lekarzem, czyni więc to, co natychmiast robi każdy hipochondryk. Podczas pierwszych oględzin zostaje zważona i zmierzona. Wzdycha, ryczy, zamyka oczy, zgina nogi — a wszystko to w celu postawienia starannej diagnozy. Efekt finalny okazuje się oczywiście pedagogizujący:

— Całkiem zdrowa jest ta krowa  
[...]  
Teraz wie, już innym powie,  
Co przystoi każdej krowie —  
Niechaj dobrze zapamięta:  
Myj się co dzień, nie od święta<sup>41</sup>.

Podobny wydźwięk ma kolejny perswazyjny tekst. W tym dość przewrotnym wierszu zarzuca się *Prosiaczkowi*<sup>42</sup>, który

[...] sto posiada zalet,  
a więc nie rozumiem wcale,  
czemu marną zyskał sławę?...

że jest brudasem i lubi błotne kąpiele. Dodatkowo

od prysznica stroni  
i przed mydłem wciąż się broni.

Cóż za nonsensowna konstatacja. Czyż prosię winno nurzać się w mydlanej pianie? Wszak sprzeciwia się to jego zwierzęcej naturze (podobnie czepek kąpielowy na niewiele zda się krowie). I tu dochodzimy do istoty zabiegu antropomorfizowania reprezentantów fauny w liryce o aspiracjach wychowawczych — taki obraz to tylko maska, którą czytelnik ma odkryć i ze współczuciem stwierdzić: nie, tak nie wolno.

Cała perswazyjna liryka, stanowiąca współczesne wydanie epigońskiej wersji bajki Brzechwowej, właśnie takim mechanizmem kreacyjnym się posługuje.

<sup>41</sup> L. Pijanowski: *Kolorowa krowa*. W: *Szedł czarodziej. Antologia wierszy dla dzieci*. Oprac. W. Kot. Rzeszów 1986, s. 54.

<sup>42</sup> A. Frączek: *Prosiaczek*. W: *Eadem: Żółw Wiercipięta i inne zwierzęta*. Warszawa 2005, s. 17–18.

Dziecko jest zdziwione<sup>43</sup> światem nonsensu i kąpiących się pod prysznicem zwierząt, rozbawione, ale i pouczone o niestosowności bycia brudasem czy np. łakomczuchem, jak w wypadku bociana, który z powodu obżarstwa nie potrafił oderwać się od ziemi<sup>44</sup>. Jest wreszcie szczerze oburzone, słuchając o przygodach zarozumiałego *Koguta*:

Kogut barwne piórka stroszy  
i na grzędach się panoszy:  
— Jajko ma być wymiarowe,  
a nie jakieś kwadratowe!  
[...]  
Pewnie mądryłby się wiecznie,  
Lecz mu w końcu gąski grzecznie  
Przypomniały o ... rosole.  
— Pora skończyć te swawole!  
Gę! — gęgały, jak to gęsi.  
Więc się przestał szarogęsić<sup>45</sup>.

Finał wiersza przypomina mentorskie stwierdzenie rzepy z wiersza *Na straganie*, zwracającej się do kłócących się warzyw: „wszak i tak zginiemy w zupie”. Jeśli byłby to rosół — mogłyby nawet wzbogacić potrawę, o której mówiły gęsi.

Liryka perswazyjna to jeden z liczniej reprezentowanych nurtów współczesnej poezji dla dzieci. Uprawiają ją zwłaszcza twórcy związani z czasopismami dla dzieci lub oficynami wydającymi podręczniki szkolne. Nie są to nudne, moralizatorskie teksty, ale finezyjna literatura, wzorowana na utworach Brzechwy i Tuwima.

### Liryka edukacyjna

Oprócz ukazania właściwego zachowania się współcześni poeci starają się zaspokoić potrzebę informacji o świecie zewnętrznym, czyli inaczej potrzebę eksploracyjną młodych czytelników. Polega ona na dążeniu do poznawania tego, co wykracza poza obręb bezpośredniego horyzontu poznawczego jednostki. Treści utworu literackiego ułatwiają tworzenie wyobrażeń o sprawach i miejscach niedostępnych codziennym doświadczeniom odbiorcy. W ten spo-

<sup>43</sup> Mówimy o mechanizmie psychologicznym zwanym „skutecznym zdziwieniem”, zob. J.S. Bruner: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. Krasieńska. Warszawa 1971, s. 36.

<sup>44</sup> A. Frączek: *Bocian*. W: Eadem: *Słoń na hulajnodze...*, s. 16—18.

<sup>45</sup> Eadem: *Kogut*. W: Eadem: *Żółw Wiercipięta...*, s. 14—16.

sób obcowanie z książką wzbogaca wiedzę i utrwała zarazem wiadomości, które dziecko zdobyło w toku obserwacji otaczającego je świata przyrody i społeczeństwa<sup>46</sup>. Zacięcie dydaktyczne ujawnia się w wielu wierszach, poniżej zamieszczono najbardziej reprezentatywne. Poeci sięgają do sprawdzonej już formuły zabawy jako komponentu kompozycyjnego utworu — zarówno wtedy, kiedy wyjaśniać będą znaczenie negatywu (*Czarna magia*<sup>47</sup>),

Tylko fotograf  
zna to zakłęcie  
i kiedy w ciemni  
wywoła zdjęcie

porządek świata  
znów przywrócony:  
na białym śniegu  
dwie czarne wrony.

jak i kiedy zadawać będą pytania odbiorcy *Bardzo łatwe zgadywanki*<sup>48</sup>:

Zadam wam pytanie.  
Odpowiedzcie na nie.

Jaka to rzeka,  
która bije niczym wodotrysk  
do najwyższego piętra?  
Hydraulik brzegi naprawia,  
nie ma w niej ryb  
ani kamieni,  
a jeden ruch wystarczy,  
by przesiać ją przez palce  
lub zatrzymać  
przy ustach  
rozpędzony strumień...

Okazuje się, że nawet bardzo specjalistycznych wiadomości — np. ortograficzno-przyrodniczych — można dostarczać za sprawą poetyckiego przekazu. Wystarczy sięgnąć do wiersza *Kszyk*<sup>49</sup>:

<sup>46</sup> H. Ratyńska: *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1..., s. 223.

<sup>47</sup> L. Marjańska: *Czarna magia*. W: Eadem: *Dmuchawiec*. Warszawa 1987, s. 22.

<sup>48</sup> J. Ratajczak: *Bardzo łatwe zgadywanki*. W: Eadem: *Miasteczko z plasteliny*. Poznań 1987, s. 23.

<sup>49</sup> L. Marjańska: *Kszyk*. W: Eadem: *Dmuchawiec...*, s. 20.

Leciał nad polem kszyk.  
[...]  
Kszyk przez sz?  
Powiecie: błąd!  
Ależ skąd!  
To ortograficzny wyjątek,  
bo kszyk to ptak, czasem  
zwany także bekasem

Specjalne miejsce w tym kontekście zajmuje cykl poetycki *Dzieci Pana Astronoma*<sup>50</sup> Wandy Chotomskiej. Czytelnik spotka bowiem na kartach książki parę rówieśniczych bohaterów, którzy za sprawą profesji swojego ojca poznawać będą tajniki astronomii, układ słoneczny, nazwy planet czy wreszcie znajdą odpowiedź na pytanie: Dlaczego słońce świeci?

Te gazy wciąż się tłoczą,  
te gazy wciąż są w ruchu  
i żarzą się, i prażą  
w słonecznym wielkim brzuchu.

Najważniejsza jest jednak inna kwestia — otóż ojciec pozwala dzieciom się bawić, nawet wbrew zdumionym sąsiadom, dla których ruchliwe kilkulatki to prawdziwa zmora (o potrzebie ruchu już mówiliśmy — więc teraz ów wątek pomińmy). Zabawa ta jest tak zorganizowana, aby informacje merytoryczne znalazły czynnościową egzemplifikację. To zatem nic innego, jak wskazanie najdoskonalszej dla najmłodszych strategii edukacyjnej, którą — ufajmy — pedagodzy właściwie rozpoznają, wszak dzieło Chotomskiej stanowi od lat lekturę szkolną dla klas I—III. Cóż, autorka jest twórcą wybitnym, doskonale rozumiejącym ideę paidialności, stąd tak psychologicznie uzasadniona treściowa i formalna warstwa jej wierszy.

### Najwcześniejsze relacje interpersonalne

Przejdźmy teraz do poważniejszych — aksjologicznych kwestii, podejmowanych we współczesnej liryce dziecięcej. Chodzi tu o kręgi oddziaływań międzyludzkich i wartości, jakie tkwią w relacjach rodzinnych. Uznać należy, że ten nurt poetycki — nazwijmy go liryką interpersonalną — jest jednym z bardziej widocznych w dorobku współczesnych twórców. Obraz matki, ojca,

<sup>50</sup> W. Chotomska: *Dzieci Pana Astronoma*. Warszawa 1993, s. 16.

dziadków, rodzeństwa pojawia się niemal w każdym zbiorze poezji. Różne są, oczywiście, sposoby modelowania tematu, często mamy do czynienia z okazjonalnymi rymowanekami, tworzonymi na potrzeby wypisów szkolnych, ale odnaleźć można także prawdziwe perełki penetrujące głęboko psychologiczne relacje, jakie zachodzą między najbliższymi sobie ludźmi. Szukamy tu tekstów będących niejako propedeutyką więzi międzyludzkich<sup>51</sup>, tekstów opartych na metaforycznym zawołaniu pożądanego sytuacji interakcyjnych.

Zacznijmy od podstawowej więzi — z matką. Była ona częstym tematem liryki poprzednich epok, głównie za sprawą kołysankowych realizacji. Współcześnie wątek ten przybiera nieco inny kształt, koncentrując się na elementach ukazanych bardziej z pozycji dziecka, a nie opiekującej się dzieckiem kobiety. Dowiadujemy się np., że na mamę zawsze się czeka<sup>52</sup>, bo bez niej nie można normalnie funkcjonować:

a ja  
bez mamy nie mogę zasnąć.  
[...]

Widzimy czułość, jaką się otacza tę najważniejszą osobę:

Mamo,  
pocałuję cię w ucho,  
boś jest najmilszą dziewczuchą!<sup>53</sup>

Jej smutki stają się zmartwieniem dziecka, empatycznie bowiem współodczuwa ono to, co ona. Jednym z piękniejszych wierszy, ukazujących właśnie taką niepowtarzalną nić porozumienia między matką i córką, jest Danuty Wawiłow *Mama ma zmartwienie*<sup>54</sup>:

Mama usiadła przy oknie,  
Mama ma oczy mokre.  
Mama milczy i patrzy w ziemię,  
Pewnie ma jakieś zmartwienie...

<sup>51</sup> Poruszam tę kwestię w następujących artykułach, poświęconych analizie i interpretacji twórczości Małgorzaty Musierowicz czy Zofii Bronikowskiej: *Przejmujące, prawdziwe, pożyteczne, czyli „Znajomi z zerówki”*. „Guliwer. Dwumiesięcznik o Księżce dla Dziecka” 2002, nr 3 (61), s. 63–68; *Kręgi dzieciństwa — Uciekły mi bajki Zofii Bronikowskiej*. W: *Śląskie Miscellanea*. T. 13. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2000, s. 108–120. Zob. też: K. Krasoń: *Antropomorfizowany obraz interakcji jako literacka propedeutyka więzi...*

<sup>52</sup> J. Papużyńska: *Czekam na mamę*. W: Eadem: *Pod bajdulem i inne wiersze...*, s. 14.

<sup>53</sup> Eadem: *Mamo*. W: Eadem: *Pod bajdulem i inne wiersze...*, s. 3.

<sup>54</sup> D. Wawiłow: *Mama ma zmartwienie*. W: *Po schodach wierszy. Antologia polskiej poezji współczesnej*. Wybór i opracowanie G. Leszczyński. Warszawa 1992, s. 33.

Córka instynktownie chce rozweselić kobietę, ale ona nie reaguje na naprędce zainscenizowany teatrzyk, nie cieszy jej złoty orzech. Kiedy jednak okaże się jej czułość, obejmie ją, przytuli i powie na dodatek:

„Mamusi, moje jabłuszko!  
Mamusi moje słoneczko!...”  
Mama uśmiechnie się do mnie  
i powie: „Moja córeczko...”

Uśmiechniętej mamie można opowiedzieć o *Rupakach*<sup>55</sup>, można pobawić się z nią w fantazjowanie i wymyślić historie, na pewno się nie zniecierpliwi, a chętnie wysłucha. To może obraz arkadyjski, ale takie właśnie winno być przecież dzieciństwo. Wówczas można też przyznać się do tego, czego się wstydzimy:

Nie gniewaj się mamo  
że mnie tu nie było  
coś bardzo śmiesznego  
mi się przytrafiło

pletwy skrzydła rozwinęłam  
popłynęłam pofrunęłam  
sobie do zablądu  
trochę tylko zmarudziłam  
trochę tylko zablądziłam

i zaraz wróciłam!<sup>56</sup>

Miłość łącząca dziecko i matkę pokona zatem wszelkie burze, pomoże znaleźć rozwiązanie, bo jest ona wartością, która wszystko przewyższa.

Oryginalną wizję macierzyństwa ukazuje utwór *Wbrew zasadom*<sup>57</sup>:

Nasza mama, wbrew zasadom,  
Karmi dzieci czekoladą.  
Jemy frytki, hamburgery,  
Chipsy i francuskie sery,

Mleczko chłopce tylko kicia,  
Mama dzieciom zaś do picia  
Co dzień coca-colę daje.  
Takie u nas są zwyczaje!

<sup>55</sup> D. Wawiłow: *Rupaki*. W: *Po schodach wierszy...*, s. 23.

<sup>56</sup> Z. Beszczyńska: *Zablądziłam*. W: *Eadem: Z górki na pazurki*. Poznań 2005, s. 33.

<sup>57</sup> A. Frączek: *Wbrew zasadom*. W: *Eadem: Co ja plotę...*, s. 29.

Często bierze nas na ręce  
I maluje dla nas tęczę,  
Nawet wiersze pisze dla nas,  
A na obiad jest... ananas

Babcia ręce załamuje:  
„przecież wnuki mi zmarnuje!  
Nie przeżyją takiej diety!”  
Gdzie ziemniaki, gdzie kotlety?  
[...]

Nasza mama nie gotuje,  
Tylko dziećmi się zajmuje,  
Zamiast męczyć się nad plackiem  
Idzie z nami na przechadzkę.

Głaszcze, tuli, bajki czyta,  
Dzieci o ich zdanie pyta.

Cóż to za mama! Dietetycy — podobnie jak babcia — załamałaby ręce. Z pewnością nie jest to najlepszy sposób budowania tężyzny fizycznej potomstwa, ale o jego zdrowie psychiczne możemy być zupełnie spokojni. Ciepło, akceptacja, obecność i troska o rozwój indywidualności, które tak silnie akcentuje autorka w finale wiersza — są ważniejsze niż kotlety. To istotny głos w sprawie zapracowanych dziś kobiet. Na wszystko zwyczajnie nie starczy im czasu, muszą coś wybrać. Jakże często dzieci przebywają z rodzicami w domu, ale każde w innym pokoju, każde zajęte sobą i swymi sprawami. Najmłodsze pokolenie stara się zwrócić na siebie uwagę innych, wzbudzić ich zainteresowanie<sup>58</sup>. Brak tego zainteresowania będzie dla dziecka jednym z bardziej traumatycznych doświadczeń. Bycie z sobą, tak sugestywnie tu wcześniej opisane, winno stać się przeto imperatywem rodzicielstwa, dlatego tekst ten uznać należy za niezwykle istotny. W przeciwnym razie zetkniemy się z zupełnie inną rzeczywistością:

Ala zawsze w domu sama,  
tatuś w pracy, w pracy mama.  
Ala marzy: jak się znużę,  
przeprowadzę się do róży<sup>59</sup>.

Ucieczka, najpierw wirtualna, w świat fantazji, do domu z kwiatów może stać się początkiem braku porozumienia, samotności, a w konsekwencji zer-

<sup>58</sup> B. Łaciak: *Świat społeczny dziecka*. Warszawa 1998, s. 105.

<sup>59</sup> J. Ratajczak: *Domek z róży*. W: Eadem: *Idzie wiosna*. Warszawa 1986, s. 10.



wania więzi. Poeta pokazuje wprawdzie czytelnikowi, że realność, zwłaszcza trudną do zaakceptowania, można zastąpić marzeniami albo szukać w niej pozytywów — czyli uciec się do pomysłu Polyanny, ale bliskości z drugim człowiekiem nic, niestety, nie zastąpi. Dlatego kochamy najbliższych i chcemy z nimi być, dlatego rozczulamy się nad młodszym rodzeństwem, choć nieraz pewnie daje się nam we znaki:

Chodziła po domu Klucha [...]
ale ja ją lubiłem najbardziej ze wszystkich Kluch<sup>60</sup>.

Bo przecież:

Dużo śmiechu i zabawy,
i radości wiele...
Fajnie wybrać się z rodziną
raz na karuzelę<sup>61</sup>.

I jeszcze jeden przykład również wyjątkowego rodzica, tym razem obraz antropomorfizowany, który staje się niejako swoistym głosem — choć pewnie zupełnie bez intencji autorki — w sprawie potomstwa jeszcze nienarodzonego (*Wiosenna rozmowa z wróblem*)<sup>62</sup>:

Wróblu wróblu dokąd lecisz?
mam w gnieździe siedmioro dzieci
[...]
a siódme czemu nic nie woła?

Jeszcze nie umie
jeszcze rozgląda się dookoła
jeszcze nie wie
zgasnąć ma czy zaświecić
jeszcze go nie ma na świecie

Choć go nie ma jeszcze na świecie, bo nie wykluło się dotąd z jajka, jednak już jest, bo zostało uwzględnione jako siódme pisklę. Wartość życia potencjalnego czy — jak chcą kręgi religijne — poczętego jest niezaprzeczalna, dobrze, że można o tym mówić również z najmłodszymi, uciekając się do metafory poetyckiej.

<sup>60</sup> J. Papuzińska: *Klucha*. W: Eadem: *Pod bajdulem i inne wiersze...*, s. 40.

<sup>61</sup> E. Waśniowska: *Karuzela*. W: Eadem: *Wesołe miasteczko*. [B. m. i r.], s. 15.

<sup>62</sup> Z. Beszczyńska: *Wiosenna rozmowa z wróblem*. W: Eadem: *Kot herbaciany*. Warszawa 1999, s. 32.

Zupełnie inny charakter mają wiersze poświęcone pozostałym członkom rodziny. W nich też można odnaleźć czułość opisu emocjonalnych związków, ale nie mają one jednak tak sugestywnego wyrazu jak te, które ujmowały kwestię macierzyństwa.

Ojciec nie bywa częstym bohaterem współczesnej liryki dziecięcej, można jednak znaleźć wyraziste portrety najważniejszego mężczyzny w życiu człowieka. Jednym z bardziej udanych jest przepis *Jak rysować tatę*<sup>63</sup>:

Tatę wielkiego rysować trzeba,  
choćbyś rysować miał cały dzień.  
Niech jak szczyt góry sięga do nieba,  
niech jak dąb rzuca ogromny cień.

Tata podobny jest do olbrzyma,  
co na ramionach cały dom trzyma.  
A że jest droższy ci od skarbu,  
namaluj tatę złotą farbą.

Poetka sytuuje ojca w miejscu tradycyjnie patriarchalnym, ma on pieczę nad całym domem. Wizerunek to już dość archaiczny, rzadkość, rzecz trzeba, niemniej warto rangę pozycji ojca utrzymać w rodzinie. Inaczej całkowicie zapanuje postmodernistyczny kryzys męskości, który od kilku już lat głoszą socjologowie<sup>64</sup>. Bliższy nam z pewnością będzie poniższy wizerunek, choć nieco wyidealizowany:

Ręce tatusia pachną rumiankiem  
i polnymi ziołami,  
bo rwał dziś kwiaty, dziś wczesnym rankiem  
dla babci z okazji Dnia Mamy.

Razem z tatusiem bukiet wstawiłam  
do glinianego dzbanka,  
obok laurka i bombonierka,  
i „Nowa książka kucharska”<sup>65</sup>.

Finał zdaje się dość szowinistycznie dowodzić, że najlepiej kobiecie dać coś słodkiego, np. czekoladki, bo książka kucharska jest raczej prezentem dla ofiarodawców, czyż nie? Ale o babci wiadomo, że nigdy się nie gniewa, potrafi zracjonalizować każdy występki wnuczka, potłuczone szklanki, złe zachowanie. I za to kochamy nasze babcie specyficznie warunkowaną miłością, bo:

<sup>63</sup> L. Marjańska: *Jak rysować tatę*. W: Eadem: *Dmuchawiec...*, s. 36.

<sup>64</sup> Zob. Z. Melosik: *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań 2002.

<sup>65</sup> E. Waśniowska: *Dla mamy*. W: Eadem: *Wesołe miasteczko...*, s. 18.

Za to, że jesteś taka,  
kupię ci, babciu, lizaka!<sup>66</sup>

I znowu łakocie, co nie wydaje się zbyt rozsądne. Nie liczy się jednak dieta, jak już ustaliliśmy na początku tego podrozdziału, ale więź, którą można stworzyć tylko z najbliższymi, a która decyduje o całym późniejszym życiu człowieka — o tym, czy zostanie dobrym rodzicem, czy będzie umiał pokonywać trudności, czy będzie wierzył w siebie.

Niewątpliwie stan psychiki i rozwoju społecznego kilkulatka zależą od stylu rodzicielskiego oddziaływania<sup>67</sup>. „Wychowywać — to przekazywać z pokolenia na pokolenie wartości, które uznane powszechnie wypełniają treścią życie i nadają mu sens”<sup>68</sup>. Dziecko odkrywa świat wartości dzięki bliskości rodziców, rodzeństwa i rodziny, na fundamencie bowiem więzi z bliskimi osobami kształtuje się jego tożsamość i otwarcie na rzeczywistość zewnętrzną. Jednocześnie potomek ujawnia niedostrzegany wcześniej sens domu rodzinnego, wzbogacając tym samym świat rodzinnych wartości<sup>69</sup>. W aksjologicznej przestrzeni poetyckiego wychowania nie mogło więc zabraknąć wzorów prawdziwego rodzicielstwa i zrozumienia pomiędzy członkami rodziny.

### Tolerancja, a zatem odmienność oswojona

Współczesne realia nacechowane są wielokulturowością. Konieczność zaakceptowania odmienności, osvajanie jej przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości — to zagadnienia konieczne w oddziaływaniach wychowawczych, także tych realizowanych za sprawą kontaktu literackiego. Sprawy te współczesna poezja dla dzieci porusza rzadziej niż kiedyś, niemniej odnajdziemy w niej całkiem udane propozycje, warte odnotowania w tym opracowaniu. Kwintesencją jest uznanie różnic, ujmowanie ich jako wzbogacanie świata, a nie zagrożenie dla obowiązującej średniej. Widać to wyraźnie w wierszu *Pewna dziewczynka*<sup>70</sup>, w którym odmienny stan posiadania nie przeszkadza w porozumieniu i przyjacielskich relacjach rówieśniczych. Wiersz Beszczyńskiej

<sup>66</sup> L. Marjańska: *Wszystko dla babci*. W: Eadem: *Dmuchawiec...*, s. 32.

<sup>67</sup> Zob. J. Walczyna: *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa 1978, s. 36.

<sup>68</sup> J. Stimpfle: *Elementarz rodziny katolickiej*. Przeł. H. Gawełczyk. Opole 1985, s. 70.

<sup>69</sup> M. Rembierz: *Dom rodzinny jako „osobliwy szczegół” w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*. W: *Dziecko w świecie rodziny*. Red. B. Dymara. Kraków 1998, s. 127.

<sup>70</sup> Z. Beszczyńska: *Pewna dziewczynka*. W: Eadem: *Z góry na pazurki...*, s. 23.

to niemal wyliczanka, która mogłaby z powodzeniem zadomować się w dziecięcym folklorze podwórka, propagując przy tym ideę tolerancji:

pewna dziewczynka  
 miała pingwinka  
 a inna miała lwa  
 no i co?  
 wszyscy zaprzyjaźnili się ze sobą  
 raz dwa

Wielką wagę do tolerancji i przyjacielskich stosunków z innymi osobami przywiązuje Danuta Wawiłow, wystarczy uczynić to, o co prosi w tytule pewnej bajki: *Posłuchajcie bajki nowej, prostokątnej i kwadratowej*<sup>71</sup>:

w kwadratowej złotej koronie  
 król zasiadał w sali na tronie  
 [...]

Rządzenie własnym kwadratowym ludem okazało się jednak zbyt monotonne dla króla, zatem wygłosił do poddanych porywającą mowę, zachęcając do inwazji na sąsiednie prostokątne państwo:

„Posłuchajcie moi kochani!  
 Coś tu nudno jest niesłuchanie.  
 Życie mamy nazbyt spokojne!  
 Wypowiedzmy sąsiadom wojnę”.

Wszyscy podchwycili tę myśl i niechybnie zbrojna potyczka całkowicie zrujnowałaby oba kraje, gdyby nie interwencja królowych i wezwanie o pokój prostokątnych z kwadratowymi. Okazało się wówczas, że nie stanowi żadnej przeszkody, by obok nas żył ktoś „niekwadratowy”, inny — nie znaczy to, że nie możemy z nim znaleźć wspólnego języka.

Poznanie drugiego człowieka, „Innego” — jak chce, opierając się na myśli Lévinasa, Ryszard Kapuściński — wymaga wysiłku uwagi i pragnienia spotkania<sup>72</sup>. Wysiłku znacznego, „inność” bowiem determinuje trudność porozumienia i zrozumienia, wynikającą z różnych poziomów egzystencji<sup>73</sup>. Wymaga również przyjęcia odpowiedzialności za drugiego. W dialogu, w opozycji, ścieraniu się stanowisk, przyjmowaniu punktu widzenia „Innego” kształtuje się własna odrębność i tożsamość. Jak powie Józef Tischner: „Wiem, że ja jestem,

<sup>71</sup> D. Wawiłow: *Posłuchajcie bajki nowej, prostokątnej i kwadratowej*. Warszawa 2003, s. 8.

<sup>72</sup> Zob. R. Kapuściński: *Ten inny*. Kraków 2006, s. 28.

<sup>73</sup> J. Tischner: *Boski rodowód wolności*. Kraków 1998, s. 244.

bo wiem, że drugi jest”<sup>74</sup>. Tożsamość odwołuje się przecież do tego, co nas wyróżnia, co stanowi o naszej swoistości<sup>75</sup>, ale również do naszej pozycji wśród innych. Rodzi się tu niejako sprzężenie zwrotne między tym, co przypisują nam arbitralnie inni, a tym, co stanowi o naszych aspiracjach do samookreślenia. Tworzy się swoiście pojęty dyskurs pomiędzy jednostką a otoczeniem<sup>76</sup>. Bycie z drugim człowiekiem daje szansę przyjrzenia się sobie, bo „»Inny« to zwierciadło, w którym się przeglądam czy — w którym jestem oglądany, to lustro, które mnie demaskuje, obnaża”<sup>77</sup>.

Budujące swoją tożsamość dziecko musi zgromadzić wiedzę o samym sobie oraz o „Innym”, by coraz lepiej rozumieć rzeczywistość ludzkich relacji. Uczucia i emocje pomagają w nadaniu właściwego kształtu tym więziom. Stają się one sygnałami komunikującymi dziecku zarówno to, co dzieje się w nim samym, jak i to, co przeżywa „Inny”. Wiadomo wtedy, co należy zrobić, jak się zachować i co powiedzieć, by więź z „Innym” przez tę wymianę wzmocniła się i wzbogaciła.

Docenianie odmienności i niepowtarzalności znalazło znakomitą egemplifikację w wierszu *Sęp*<sup>78</sup>:

Popadł sęp w zadumę sępią:  
--- Czemu wróble dzioby strzępią?  
Te ich trele i morele...  
Dla mnie jest to nazbyt wiele!

Wróbel ćwierknąć chciał: — Mój sępie...  
lecz sęp tylko zerknął smętnie  
i sposępniał jeszcze gorzej...

Czemu sęp jest nie w humorze?  
Bo w tym właśnie tkwi sens sępa,  
że posępnie się zasępia.

Sens sępa czy sens każdej istoty tkwi w jej oryginalności, nietuzinkowym zestawie cech i rozumienie tej kwestii staje się wytyczną dla lirycznych wychowawców. Odmienność została usankcjonowana i oswojona za sprawą poezji.

<sup>74</sup> Idem: *Filozofia dramatu*. Kraków 1999.

<sup>75</sup> E. Banaszak-Karpińska: *Tożsamość jako kategoria badawcza*. W: *Religia — przeko-  
nania — tożsamość. Szkice socjologiczne*. Red. I. Szlachcic. Wrocław 1998, s. 91.

<sup>76</sup> Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: *Tożsamość w czasach zmiany*. Red.  
K. Michalski. Kraków 1995, s. 14.

<sup>77</sup> R. Kapuściński: *Ten inny...*, s. 72.

<sup>78</sup> A. Frączek: *Sęp*. W: Eadem: *Słoń na hulajnodze...*, s. 61.

## Refleksja liryczna, czyli to, co najważniejsze

Ostatni nurt poezji dla dzieci nazwano refleksyjnym, dotyczy bowiem najbardziej skomplikowanych wartości, wymaga głębszej uwagi czytelnika, swoistej dojrzałości. Wyjaśnia jednak — zgodnie z ideą hermeneutyczną, której przywołanie otworło niniejszy rozdział — prymarne zjawiska w ludzkim życiu. Dotyczą one np. przemijania, a zatem i imperatywu pozostawienia własnego śladu, który może być wskazówką dla tych, co przyjdą po nas, konieczności opieki nad słabszymi, wreszcie zrozumienia miłości do swego miejsca na ziemi — o czym niebanalnie pisze J. Kulmowa — czy uczynienia go przestrzenią arkadyjską.

Zagadnienia to znacznie trudniejsze, bo większy dzieli je dystans od dziecięcej codzienności, jednak są one niezbędne dla dopełnienia poetyckiego wychowania, o którym tu staramy się powiedzieć kilka słów. Dodatkowo zdają się niejako konkludować tematykę wyznaczoną nurtami wydzielonymi w poszczególnych podrozdziałach drugiej części tego artykułu, są więc również stosownym dla nich podsumowaniem.

Zacznijmy od jednego z piękniejszych liryków D. Wawiłow, ukazującego świat, na który nie można się zgodzić, świat smutnych dzieci, bojących się wrócić do domu, wypędzonych zwierząt, nigdy nierodzących drzew, dlatego podmiot liryczny podejmuje wędrówkę do innego, lepszego świata:

Pewnego dnia  
wyjdę z domu o świcie,  
tak cicho,  
że nawet się nie zbudzicie.  
I pójdę,  
i będę wędrować po świecie,  
i nigdy mnie nie znajdziecie.  
I nie wezmę ze sobą nikogo,  
tylko tego małego chłopaka,  
co wczoraj na schodach płakał  
i bał się wrócić do domu,  
a dlaczego —  
to tego  
nie chciał powiedzieć nikomu.

I jeszcze weźmiemy ze sobą  
tego czarnego kotka,  
co miauczy zmarznięty na progu,  
i każdy odpycha go nogą,  
i nie chce go wpuścić do środka.

I to nie obchodzi nikogo,  
że on tak płacze na progu.

[...]

I na zielonej trawie  
różne zwierzęta  
będą się z nami bawić  
w berka i w chowanego.

I nikt nikogo  
nie będzie się bać.

I nikt z nikogo  
nie będzie się śmiać.

I każdy  
będzie rozumiał każdego<sup>79</sup>.

Ostatnia deklaracja wydaje się szczególnie istotna w dyskusji z młodymi czytelnikami, o czym mówiono już przy okazji omawiania tolerancji wobec „Innych”. Nie będzie naigrzawania się, nie będzie lęku, jedynie porozumienie, czyli doskonała komunikacja, a także troska o drugiego, przejmowanie się jego losem, niedolą. We współczesnej liryce dla dzieci często zakłada się w takich wywodach antropomorfizowaną maskę:

Bo jeśli nie masz mamy, domu ani swojej pani,  
To bym cię chętnie wziął do siebie i nakarmił<sup>80</sup>.

Nikt przecież nie może być sam na świecie, nikt nie powinien być głodny, smutny i zaniedbany.

Ważne jest również docenienie faktu, że każdy napotkany na naszej drodze człowiek (również inna istota żywa) pozostawia ślad, buduje naszą odrębność, wzbogaca i kształtuje świadomość. A przecież potrafi tak szybko zniknąć z horyzontu, tak nagle i nieoczekiwanie, jak w przejmującym tekście *Jeszcze przed chwilą*<sup>81</sup>:

Jeszcze przed chwilą  
dziadek Wawrzyniec  
szedł z Tosią Zza Ulicy,  
a ona niosła pęki dziurawca  
[...]  
Lecz oto nagle  
czas się odwrócił na pięcie.

<sup>79</sup> D. Wawiłow: *Wędrownica*. W: *Po schodach wierszy...*

<sup>80</sup> J. Papuzińska: *Mały kotek*. W: Eadem: *Pod bajdalem i inne wiersze...*, s. 7.

<sup>81</sup> E. Waśniowska: *Jeszcze przed chwilą*. W: Eadem: *Beskidzkie obrazki. Wiersze dla niektórych dzieci*. Poznań 1997, s. 9.

To przestroga, aby w pełni wykorzystać czas, który jest nam dany na spotkanie z drugim człowiekiem, nie warto go zatem trwonić na nieporozumienia, swary. Trzeba też po prostu współżyć z najbliższymi, aby nie zmarnować żadnej chwili na wzajemne poznawanie siebie.

Jeśli uda nam się żyć według nakreślonego w ten sposób lirycznego porządku aksjologicznego, może powiedzie się też powołanie do życia prostych krajów<sup>82</sup>, które rządzą się głównie dobrem człowieka:

Czy są na świecie kraje,  
gdzie wszystko się prostym wydaje:  
Proste drogi wiodą ku miastom.  
Dom jest wprost pod szczęśliwą gwiazdą.  
Prosto z pracy mama wraca do niego.  
Proste prawa prostych ludzi strzegą.  
Prosto z okna widzi się sklep,  
a w tym sklepie proste mleko,  
prosty chleb.  
Ludzie mówią prosto z mostu,  
zwyczajnie —  
nikt nie pyta,  
czy te proste kraje  
mogą ot, tak po prostu być sobie,  
czy też świat musi pierw stanąć  
na głowie?

Wracamy tu do rozważań o domu, rodzinie, godnym zachowaniu się, o prawdzie, rzetelności i prostocie, które będą dopełniały życie pod „szczęśliwą gwiazdą”.

## Zakończenie

Wartości duchowe nie są tak pociągające, dlatego też „w konflikcie z wartościami materialnymi często ponoszą klęskę. Klęska taka to klęska człowieka właśnie, bowiem wartości duchowe, moralne, stanowią o jego doskonałości”<sup>83</sup>. Refleksja poetycka ukazuje zwycięstwo wartości duchowych,

<sup>82</sup> J. Kulmowa: *Czy są proste kraje*. W: *Po schodach wierszy...*, s. 46.

<sup>83</sup> K. Wojtyła: *Elementarz etyczny*. Wrocław 1991, s. 85–86.



potęgę człowieka, staje się więc swoistym świadectwem człowieczeństwa<sup>84</sup>, potencjalnym narzędziem budzenia świadomości aksjologicznej odbiorców.

Badacze często analizują sferę aksjologii w literaturze dla młodego odbiorcy. Dyskutują zarówno nad jakością idei przekazywanych przez teksty, jak i nad sposobami ich eksponowania<sup>85</sup>. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, kiedy młodych odbiorców bombardują modele łatwego, niepodlegającego regułom etycznym życia, które prezentują kolorowe czasopisma, programy telewizyjne, oferta kinowa<sup>86</sup>. Poezja, będąca obrazem świata pożądanego, przynosząca wzory właściwych relacji międzyludzkich, afirmująca znaczenie uniwersalnych wartości, ma zatem do spełnienia specjalne posłannictwo. Może zapobiec temu, przed czym przestrzegał Jan Twardowski w *Rachunku dla dorosłego*<sup>87</sup> — by nie oddalać się zbyt daleko od aksjologicznej bazy, jaką winniśmy — także za sprawą lirycznego wychowania — przyswoić sobie w dzieciństwie.

Jak daleko odszedłeś  
od prostego kubka z jednym uchem  
od starego stołu ze zwykłą ceratą  
od wzruszenia nie na niby  
od sensu  
od podziwu nad światem  
od tego co nagie a nie rozebrane  
od tego co wielkie nie tylko z daleka ale i z bliska  
od tajemnicy nie wykładanej na talerz  
od matki która patrzyła w oczy żebyś nie kłamał  
od pacierza  
od Polski z raną

Ty stary koniu

---

<sup>84</sup> Zob. Idem: *Kultura i wartość*. „Znak” 1964, nr 121—122, s. 827.

<sup>85</sup> Zob. G. Skotnicka: *Z literackich kręgów dzieciństwa i dojrzewania. Studia i szkice*. Wrocław 1994, s. 41.

<sup>86</sup> Zob. K. Krasoń: *Literacki model wychowania w rodzinie a świat fundamentalnych wartości. Tradycja i współczesność (rekonesans badawczy)*. W: *Wychowanie — opieka — wsparcie. (Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*. Red. M. Wójcik. Mysłowice 2002.

<sup>87</sup> J. Twardowski: *Rachunek dla dorosłego*. W: *Po schodach wierszy...*, s. 68.